

開放制教員養成の哲学と現実

小 池 俊 夫

0. このテーマで、何を明らかにしたいのか

2009年10月13日、文部科学省政務三役⁽¹⁾が、「現在は四年制大学の卒業で教員免許が取得できる教員養成課程を、大学院2年を加えた6年に延長する方針を固め、2010年度予算の概算要求に制度構築に向けた調査費を盛り込むことを、担当部局に指示した」ことが、各メディアによって報じられた。また、今年度から実施されたばかりの教員免許更新制は、2010年度をもって中止する方針も打ち出された。

8月30日に投開票が行われた総選挙の際の、民主党のマニフェスト（政権公約）には、「教員養成6年制・養成と研修の充実」が謳われていたので、当然の動きではあったのだが、この方針が具体的に動き出したのを契機に、「教員養成のあり方」を巡る論議が、俄に高まっている⁽²⁾。制度設計はこれからのことであり、大学院レベルをどのように構想するのか、教育実習の期間と実習校をどうするのかなど問題は山積しており、そう簡単に構想が具体化するものではないだろう。だが、私は昭和女子大学（教職課程）での3年間の実践と、現在及び過去の他の私立大学（共学・教職課程）での非常勤講師の体験から、教員養成の期間延長を実現させ、「ゆとりある養成」により、教員養成の充実を図るべきだとかねてから考え、指摘し、主張もしてきた。それは、現状には、大きな問題が横たわっているということを痛感しているからである。

しかし、本稿は6年制の教員養成を論じ、試案を提示しようとするものではない。

今回の文部科学省提案も、その目的は「資質・力量ともに卓越した教師によって、より充実した、豊かな教育」を行いたいとの願いの達成にあると信じている。国民も、それを強く望んでいる。そこで、そもそもの始まり＝原点である「戦後教員養成の理念・哲学」とは何であったのかを、もう一度丹念に検証したいと思う。それが、本稿の意図である。

山で遭難した場合の行動原則は、「その場を動かずに救助を待つ」か「もと来た道を忠実に、出発地点に戻る」かだとされる。教員養成のあり方については、現状に佇んでいるわけにはいかない。ならば、原点・原発想に立ち戻ることである。原点を、無批判に受け入れるものではないし、懐旧主義に浸るものでもない。ただ、近代への扉を開いたルネサンスが、古代（ギリシアやローマ）への回帰を図ったように、原点には学ぶべき真実があると、私は確信している。

戦後教員養成の史的考察については、多くの論考があり、ここでは深入りをしない。原点を凝視することだけに限っている。ただし、新しい状況が生じつつある中では、ある意味では未定稿であることを、予め断っておく。

1. 戦後の教員養成制度の理念・哲学

1・1 戦前の制度の何を改めたのか

わが国の近代的な学校教育制度は、1872（明治5）年の「学制」によってスタートを切ったが、全く同時に師範学校による教員養成も実施された。2年後には文部省布達によって教員免許制度も始まり、問題点を含みながらも免許制度は整備されていく。この、免許状と教員養成を支えたのが師範学校である。

師範学校は、中学校から大学へと連なる学校体系とは異なる体系に位置づけられ、高等教育機関ではなく、中等教育機関であった。後に「教育勅語」（1890年）へと繋がる、わが国の教員養成政策を決定づけた初代文部大臣、森有礼による「師範学校令」（1886年）によれば、師範学校への受験には郡区長の推薦を必要条件とし、入学後は全寮制の寄宿舎に収容されるなど、「良き臣民」を育成する担い手を養成することに、並々ならぬ注意が払われた。この師範学校教育は、帝国陸海軍における軍隊教育とともに、日本帝国主義を支える力であったと考えられる。

更に、師範学校を卒業すると同時に免許状が授与されるが、教師としての服務が義務づけられるという閉鎖的なものであり、画一化された教育の内容・方法とも相俟って、第二次世界大戦の終結に至るまで、「師範タイプ」と呼ばれる、没個性の型にはまった教師を輩出することになった。師範タイプとは、「着実性、真面目、親切などがその長所として評価される反面、内向性、表裏のあること、すなわち偽善的であり、仮面をかぶった聖人的な性格をもっていること、またそれと関連して卑屈であり、融通性のきかぬということなどが世の批判を浴びて来た」⁽³⁾と酷評される教師像のことであり、国家主義に立った教員養成であった。

しかし、私は、あらゆることは相対的であると考え。師範学校とそこでの教員養成教育のすべてが、葬り去るべき欠陥だったわけではない。学費が全額公費でまかなわれたことは、経済事情が進学への大きな障壁となっていた時代にあって、「貧しいが、優秀で意欲溢れる」青年を教師の道へと誘うことに大いに役立った。国家に奉仕するだけでなく、教職を自らの天職だと受け止め、『聖職の碑』⁽⁴⁾に見られるような、「教師としての使命感や教育愛」に満ちた人材を育てていたことも事実である。この、教師としての普遍的な資質こそ、今日改めて求められているものでもある。

1・2 戦後教員養成の原理

「師範タイプ」と揶揄される教師像を払拭して、戦前の教育の理念、教員養成の理念を否定することから、戦後の教員養成が始まった。その基本理念は、「免許状主義」と「大学における開放制教員養成」の二つの原理である。

（1）免許状主義

1949年に制定された「教育職員免許法」（5月31日公布・9月1日施行）は、その後30回の改正を経て現在に至っているが、「教育職員は、この法律により授与する各相当の免許状を有する者でなければならない。」（第3条）とされている。「教育職員」とは、「学校教育法第一条に定める幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校の主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭及び講師」（同法第2条）であり、学校種や教科に応じた免許状を所有し

なければならないことになっている。これが「相当免許状主義」で、一定の学力や教養があれば誰でもできるものではなく、専門職としての教職を確立しようとしたものと考えられる。

（２） 大学における開放制教員養成制度

戦後教員養成の主眼はここにある。

まず、中等教育機関であった師範学校から、高等教育機関である「大学」で⁽⁵⁾、学問の自由（「日本国憲法」第 23 条）に立って、幅広い教養と学問的専門性を装備した教師を育成することへの変化である。単に経験則に依存したり、情熱や人間性を強調しすぎることなく、大学教育のカリキュラムを修了させて卒業する上に、教職に必要な単位を修得しなければならないこととなった。学問的探究の重視である。

次に「開放制」の原理。閉鎖的と批判された師範学校の反省から、あらゆる一般大学において教員免許状の取得を可能にし、幅広く、多様な人材を確保しようとしたのである。型にはまった、画一的な師範タイプ教師からの脱却を図ったものである。「教育職員免許法」制定当初は、免許状取得に必要な所定の単位を修得すれば、どこの大学でも免許状の取得ができる、正しく「完全開放」制の仕組みであったが、1953 年の法改正により、文部省（現在は文部科学省）による課程認定制度に改められて、現在に至っている。

二つの原理（原則）のキーワードとして、私は、**教養**、**専門（性）**、**開放**、**多様性**が抽出されると考える。これが原点の発想であり、哲学である。

2. 戦後教員養成の展開と問題点

2・1 「教育職員免許法」の改正と矛盾

教育職員免許法は、教育職員の免許に関する基準を定めた法律であり、同時に大学における教員養成のカリキュラムとして、修得すべき科目の種類及び最低修得単位数を規定している。そこで、1949 年に制定された教育職員免許法の、その後の主要な改正を追いながら、「開放制」を中心に、戦後教員養成の変容を年表整理的に概観しておく。

（１） 50 年代の方向変化

すでに述べたように、1953 年の教育職員免許法、同法施行法の改正は、教職課程を置く大学・学部は、文部大臣の課程認定を受けなければならないという修正を行う。開放制の原則を取り下げるものではないが、その見直しを始めることになり、次第に統制が強められていくことへの第一歩であったともいえる。

（２） 1973 年の教育職員免許法改正

小学校教員と、高等学校教員（1964 年の免許法改正によって、柔道、剣道、計算実務についてはすでに認められていたが、さらに看護、インテリア、建築、デザインを加えて拡大）及び特殊教育教員も含めて、資格認定試験により普通免許状の取得が可能にされた。これは、大学における教員養成という二大原則を、一部ながら崩すものであった。また免許法施行規則の改正では、一般教育科目の単位修得に当た

っての、日本国憲法 2 単位必修の規定が削除されている。日本国憲法の理念に基づく教育を実現する教師の養成の上で、これも方向変化といえる。

（３） 1988 年の教育職員免許法改正

この改正によって、現在の大学における教員養成改革の方向性が定められることになった。

- ① 普通免許状を、それまで一級、二級の二段階であったものを、基礎資格を学歴別に分け、大学院修士課程修了程度（修士の学位）に「専修」、学部卒業程度（学士の学位）に「一種」、短期大学卒業程度（短期大学士の学位）に「二種」と、三段階に区分した。また、「特別免許状制度」および「特別非常勤講師制度」が創設された。「大学における教員養成」の原則が、「学歴による階層化」に変化させられ、加えて原則を形骸化する動きになった。

普通免許状は、一種がいわば「標準」のものとされ、二種は一種取得が督促され、専修取得も促されることになった。

- ② 普通免許状取得に必要な教科及び教職に関する科目の単位数が、大幅に増加された。一種免許状では、小学校は 48 単位から 59 単位へ、中学校、高等学校は 46（または 54）単位から 59 単位へと増加している。より実践的指導力を備えた教師を育み、国民の声に応えようとする意図ではあるが、単位数の増加は一般大学での教員養成の道を狭めることになるとの批判が出され、「開放制」の理念と闘い合うことになる。

（４） 1998 年の教育職員免許法改正

前回改正の方向に沿って、中身の改訂が図られた。その内容は、免許状取得のための「教科に関する科目」の単位数を削減して、「教職に関する科目」の単位数を増加させたこと、「教職の意義等に関する科目」と「総合演習」の新設、中学校教諭免許状取得に関して、教育実習の単位数を 3 単位から 5 単位へと増加したことである。「教職という専門性」と「実践的指導力の育成」が強化されたのである。師範学校の方向へと戻るのではないかとの批判が出された。

この改正とは別に、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」が施行されたことにより、小、中学校の教員免許状取得のために「介護等体験」（特別支援学校や社会福祉施設等で最低 7 日間）が必要となった。

（５） 2008 年の教育職員免許法改正

最新の改正の目玉とされるのは、「教職実践演習」の新設、必修化である。この科目の履修時期は、教職課程において教育実習も含めたほぼすべての科目の履修が済んだ 4 年次後期と指定されており、教師として要求される資質能力を確実に身につけさせるための「念押し」に当たるとともに、「確認」のためでもある。学生に対して、相当の覚悟で教職課程の履修を選び、入学時の早い時期から教師への強い意思を固めることを促すものである。

もう一つの目玉が、教員免許更新制の導入である。2008 年 4 月 1 日にスタートした教職大学院とともに、戦後教員養成の理念・哲学は、改めてその見直しが迫られている。

2・2 「開放制」の光と影

前節での概観から、戦後教育スタート時の「開放制」が揺さぶられ、変容を余儀なくされてきたことが分かる。しかし、変貌しつつも師範学校教育がもっていた「負の部分」の清算は、一応果たすことができたと評価できるし、「幅広く・多様な・豊かな人材を学校へ」という理念・哲学は尊重され、継承されなければならないものである。変容を批判し、教師の資質・力量向上のためには師範学校制度を復興させるべきだとの主張に与するものではない。しかし、現実から目を逸らすこともできない。

少し前のデータではあるが、教員免許状の取得者と実際に教職に就いた者の数とは、表1に示す通りである⁽⁶⁾。

表1 養成機関別の免許状取得者数及び教員就職者数

区分	卒業者数 (A)	免許状取得者 実数 (B)	免許状取得率 (B)/(A)	教員就職者数 (正規) (C)	教員就職率 (正規) (C)/(B)
教員養成大学・学部 (新課程を含む)	17,594 (2.9)	13,924 (12.6)	79.1%	2,734 (17.3)	19.6%
一般大学・学部	462,243 (75.3)	53,237 (48.2)	11.5%	3,536 (22.4)	6.6%
短期大学及び指定 教員養成機関	73,051 (11.9)	35,762 (32.4)	49.0%	7,991 (50.7)	22.3%
教員養成大学大学院 ・専攻科	4,265 (0.7)	2,751 (2.5)	64.5%	940 (6.0)	34.2%
一般大学大学院・ 専攻科	56,511 (9.2)	4,678 (4.2)	8.3%	565 (3.6)	12.1%
計	613,664 (100.0)	110,352 (100.0)	18.0%	15,766 (100.0)	14.3%

(文部科学省 教職員課調べ 2003年6月1日現在)

(注) 1 上記「教員免許状取得率」及び「教員就職率」以外の下欄の数は、縦計に対する比率

2 卒業者数は、課程認定を受けている学科等の卒業者

「開放制」という場合に、その中心を占める一般の大学・学部出身の免許状取得者の教員就職率は7%にも満たない。師範学校のように教職を義務づけるものではない以上、様々な職業選択がなされるのは当然のことではある。しかし、このような環境の中で、開放制が求めたものが本当に実現しているだろうか。

学問的水準は満たせたとしても、教職への意識や意欲を熟成することは可能なのかの問題が生じる。教職への扉は大きく開いたが、扉の中ではそのために必要な教育が十分には展開されない。概観したように、修得単位数が増え、課せられる制約が多くなる中では、大学の対応の限度を超えるものがある。また、開放制による「多様な」人材とは、人間性ではなく様々な学問分野のみでの多様性に注目が集まる傾向が強い。

1978年に、教員の資質能力の向上を図るべく、現職教員の研究・研鑽の場としての大学院に重点を置く、新構想の教員養成大学が設立されている⁽⁷⁾が、教育社会学者の麻生誠は、「初期の目的を達したとは言いがたい状況」にあって失敗したとし、「教科教育、とりわけ理系の教科系教育では、教

師という専門職に対する教育ではなく、アカデミックな研究者教育が行われている」ことに原因があると指摘している。そして、「大学人の意識の底には、一昔〔前〕みられた、アカデミズム至上主義の考え方が潜んでいる。それは研究志向が自然と教育志向に結びついていくからアカデミズムのなかでこそ真の教員の教育が実現するというオプティミズムである。このようなオプティミズムはすでに今日破産している。」⁽⁸⁾ と、述べている。この指摘は、新構想の教員養成大学院に向けられたものではあるが、開放制や次節で述べる専門性を考える上で、示唆を与えてくれる。

教育職員免許法が制定された1949年は、新制大学がスタートした年（一部は1948年にスタート）である。それから半世紀以上経った現在の大学は、当時の大学ではない。大衆化された大学である。「開放制」という言葉を用いても、その意味するところは相当に異なっていることを踏まえなければならない。現実には、深い学問的思索や、教科の専門的知識を深める理想に反して、開かれすぎて薄められてしまっていることを否めない。「悪貨は良貨を駆逐する」とは言わないが、量が拡大した場合、よほどの手立てを講じなければ、質を保つことは難しい。

具体的に、「どこでも教員免許状が取得できる」実態を見ておこう。

中学校・高等学校の「国語・書道」の一種免許状が取得できる大学（通学課程）は、国公立合わせて236大学の331学科であり、「家庭」でも111大学197学科である。中学校社会と高等学校の「地理歴史」、「公民」では、367大学の1320学科にも及ぶ。このうち、「家庭」の一種免許状が取得できる、東日本地区の大学を一覧化した（表2）。固有名詞を示すことによって、開放制の実態を感じ取ることができるだろう。

表2 2009年度「中学校一種及び高等学校一種・家庭」免許状が取得できる大学一覧（東日本）

都道府県	国公私	大学名	学部等名	学科等名
北海道	国	北海道教育大学	教育学部	教員養成課程
	私	藤女子大学	人間生活学部	人間生活学科
	私	北翔大学	人間福祉学部	地域福祉学科
青森	私		生涯学習システム学部	健康プランニング学科
	国	弘前大学	教育学部	学校教育教員養成課程
	私	東北女子大学	家政学部	家政学科
岩手	国	岩手大学	教育学部	学校教育教員養成課程
宮城	国	宮城教育大学	教育学部	初等教育教員養成課程
				中等教育教員養成課程
				特別支援教育教員養成課程
	私	東北生活文化大学	家政学部	家政学科（服飾文化専攻）
	私	宮城学院女子大学	学芸学部	生活文化デザイン学科
秋田	国	秋田大学	教育文化学部	地域科学課程
山形	国	山形大学	地域教育文化学部	生活総合学科
福島	国	福島大学	人文社会学群	人間発達文化学類
	私	郡山女子大学	家政学部	人間生活学科
				食物栄養学科
茨城	国	茨城大学	教育学部	学校教育教員養成課程
	私	茨城キリスト教大学	生活科学部	食物健康科学科
栃木	国	宇都宮大学	教育学部	学校教育教員養成課程
群馬	国	群馬大学	教育学部	学校教育教員養成課程
埼玉	国	埼玉大学	教育学部	学校教育教員養成課程
	私	女子栄養大学	栄養学部	保健栄養学科（栄養科学専攻）
			栄養学部二部	保健栄養学科
	私	文教大学	教育学部	学校教育課程
千葉	国	千葉大学	教育学部	小学校教員養成課程
				中学校教員養成課程

都道府県	国公私	大学名	学部等名	学科等名
				特別支援教育教員養成課程
				幼稚園教員養成課程
				養護教諭養成課程
	私	聖徳大学	人文学部	人間栄養学科
	私	帝京平成大学	現代ライフ学部	人間文化学科（人間文化専攻）
	私	和洋女子大学	家政学部	服飾造形学類
				健康栄養学類
				生活環境学類
	私	聖徳大学短期大学部	専攻科	服飾文化専攻
東京	国	東京学芸大学	教育学部	初等教育教員養成課程
				中等教育教員養成課程
				特別支援教育教員養成課程
				養護教育教員養成課程
	国	お茶の水女子大学	生活科学部	人間生活学科
	私	大妻女子大学	家政学部	被服学科
				食物学科（食物学専攻）
	私	共立女子大学	家政学部	被服学科
				食物栄養学科（食物学専攻）
				食物栄養学科（管理栄養士専攻）
				建築・デザイン学科
	私	実践女子大学	生活科学部	食生活科学科（食物科学専攻）
				生活環境学科
				生活文化学科（生活文化専攻）
	私	昭和女子大学	生活科学部	環境デザイン学科
				健康デザイン学科
	私	杉野服飾大学	服飾学部	服飾学科
	私	東京家政大学	家政学部	栄養学科（栄養学専攻）
				服飾美術学科（服飾専攻）
	私	東京家政学院大学	家政学部	現代家政学科
				児童学科
				住居学科
	私	日本女子大学	家政学部	児童学科
				食物学科（食物学専攻）
				住居学科（居住環境デザイン専攻）
				住居学科（建築環境デザイン専攻）
				被服学科
				家政経済学科
	私	文化女子大学	服装学部	服装造形学科
				服装社会学科
神奈川	国	横浜国立大学	教育人間科学部	学校教育課程
	私	鎌倉女子大学	家政学部	家政保健学科
	私	相模女子大学	栄養科学部	健康栄養学科
新潟	国	新潟大学	教育人間科学部	学校教員養成課程
				生活科学課程
	国	上越教育大学	学校教育学部	初等教育教員養成課程
富山	国	富山大学	人間発達学部	人間環境システム学科
石川	国	金沢大学	人間社会学域	学校教育学類
福井	国	福井大学	教育地域科学部	学校教育課程
山梨	国	山梨大学	教育人間科学部	学校教育課程
	公	山梨県立大学	人間福祉学部	福祉コミュニティ学科
	私	山梨学院短期大学	専攻科	食物栄養専攻
長野	国	信州大学	教育学部	学校教育教員養成課程
岐阜	国	岐阜大学	教育学部	学校教育教員養成課程
				生活科学科（生活科学専攻）
				生活科学科（住居学専攻）
	私	東海学院大学	健康福祉学部	健康栄養学科
	私	東海学院大学	健康福祉学部	食健康学科
静岡	国	静岡大学	教育学部	学校教育教員養成課程
愛知	国	愛知教育大学	教育学部	初等教育教員養成課程
				中等教育教員養成課程

都道府県	国公私	大学名	学部等名	学科等名
				特別支援教育教員養成課程
				養護教諭養成課程
	私	愛知学泉大学	家政学部	家政学科（家政学専攻）
	私	金城学院大学	生活環境学部	生活環境情報学科
				環境デザイン学科
				食環境栄養学科
	私	椋山女学園大学	生活科学部	管理栄養学科
				生活環境デザイン学科
	私	名古屋女子大学	家政学部	生活環境学科
				食物栄養学科
				家政経済学科
合計数		57 大学（短大を含む）	59 学部等	98 学科・（専攻）
西日本計		54 大学（短大を含む）	56 学部等	99 学科・（専攻）
全国計		111 大学	115 学部等	197 学科・（専攻）

（文部科学省発表のデータを、小池が一覧表化した。）

3. 教職における「専門性」と「教養」

前章の「家庭一種免許状」が取得できる大学・学部・学科等を眺めることによって、多様性を実感すると同時に、「専門性」についても考えさせられる。

「大学における教員養成」が、学問研究に根差すものであることは、すでに述べた。そのことは、原理として重視しなければならないものである。しかし、それが限定された専門領域を深めることだけに熱心で、「木を見て森を見ない」ような視野狭窄に陥っては困るのである。「教科・科目はあってもカリキュラムはない」と批判されるような、教科・科目主義の弊害を助長するようでは、教育上問題である。

表2の学科は、正しく多様である。食物や栄養系、健康系、被服・服飾系、住居・建築系、環境系、福祉系等々である。「中学校学習指導要領」⁽⁹⁾によれば、中学校技術・家庭の「家庭分野」の内容は、「A. 家族・家庭と子どもの成長、B. 食生活と自立、C. 衣生活・住生活と自立、D. 身近な消費生活と環境」から成っているのだから、全体ではすべての領域をカバーできている。しかし、一人の学生が専攻するのは、限られた領域であり、その専門性を獲得することになる。

家庭科を例にしたのは特有の事情があるからである。他の教科でもこのような専門性については同様なのだが、他の教科では一教科に対して複数の教師が配属されるのが通常で、協働により、全領域をカバーすることが容易であるのに対して、家庭科では1校に一人が多い。全領域を一人で担わなければならない。このため専門性を、深くだけではなく、広くも求めていくことが必要となる。

もう一つは、「教師という職業に関する専門性」、教職における専門性である。

高度な知識・技術に優れ、学問的な能力に卓越していることは、望まれる資質ではあるが、その知識や技術の量を誇り、それを伝達することが教師の仕事ではない。それは、教師にとって主要な役割ではあるが、一部でしかない。「人間であるということ」、そのこと自体に重要な意味があるのである。「教育基本法」が、「自己の崇高な使命を深く自覚」（第9条）することを求める所以である。その専門性をも重視しなければならない。

勿論、この二つの専門性は、二者択一を迫るものではないし、二律背反でもない。両方の専門性の調和を図ることが求められるのだが、常に過度に偏って捉えられる。戦後教員養成の変遷は、学問的

専門性の強調から教職の専門性の強調への力点移動だと見ることはできないだろうか。

そこで、教育職員養成審議会の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」第一次答申⁽¹⁰⁾が指摘した、「教員に求められる資質能力」によって確認してみたい。この答申では「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」として、いつの時代にも教師に求められる資質能力（普遍的な資質能力である、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力」）を前提として、この資質能力との重複も含めて、今後特に教師に求められる資質能力の具体例を、図式的に整理して示している（図1）。

図1からも明らかなように、「大学において」「開放制で」実施する教員養成カリキュラムは、広領域のものである。「あれかこれか」を論じるのは愚かしいことである。学習指導要領の方向性に関して「ゆとりか詰め込みか」の対立が不毛なものであるのと同じだと言える。「アカデミックな大学院」か「教職大学院」かなどの議論も、今後の教職課程設計の中で生じてくるものと思われるが、これも無用の議論となる。その際、接着剤あるいは緩衝材のような役割を果たすものとして、私は「教養」を考える。『広辞苑』第六版によれば、教養とは「学問・芸術などにより人間性・知性を磨き高めること。その基礎となる文化的内容・知識・振舞い方などは時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる。」とされる。教師は、豊かな教養を身につけた人間と表現してもいいと思っている。

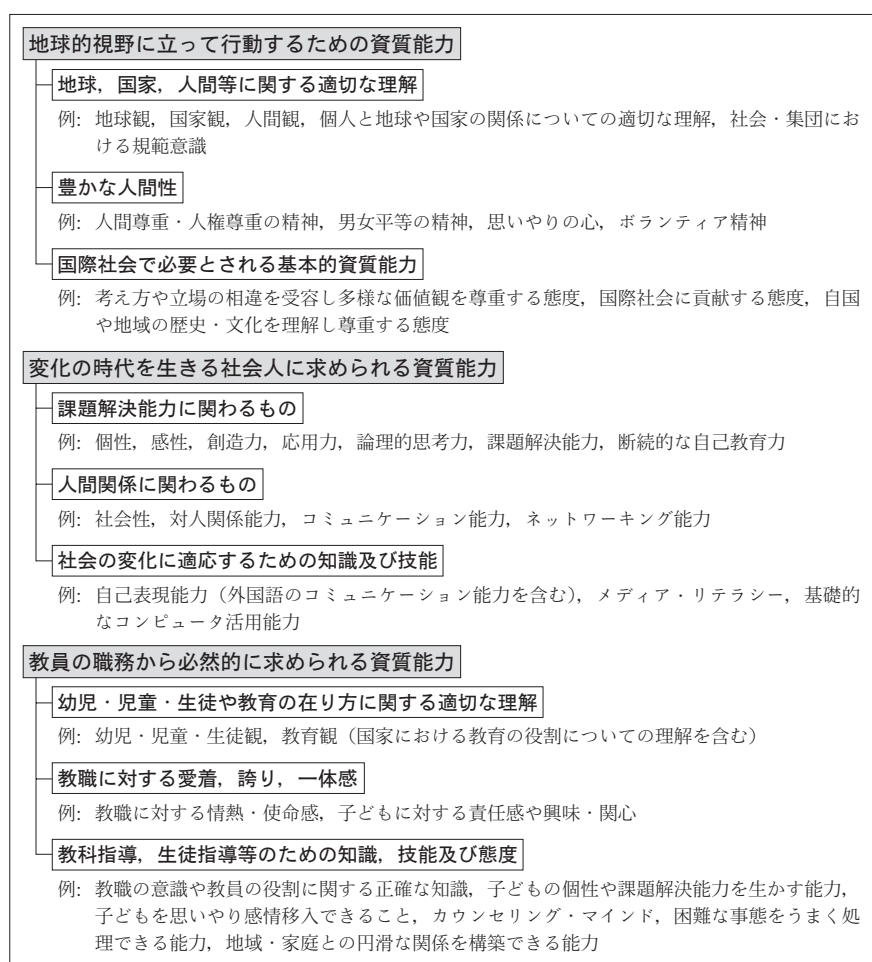


図1 今後特に教員に求められる具体的資質能力の例

∞. 次へ進むために

「教養」を提起しただけで、本稿は閉じることにする。6年制の教員養成の問題を含めて、さらに研究と検討を進めなければならない。そのキーワードとして、教養と一体をなすものとして「聖職」を挙げておきたい。聖職などと言えば、直ちに「いつか来た道へ戻るのか」、「反動的だ」との、ステレオタイプの批判が響くだろう。しかし、聖職者か労働者か、それとも専門職という曖昧な位置づけに引きずられずに、私は「新しい聖職」のコンセプトで考えてみようと思う。ここに、教職の普遍性があると信じるからである。この提起の詳細については、次稿に委ねることとしたい。

《注および引用・参考文献》

- (1) 川端達夫文部科学大臣と中川正春、鈴木寛の両副大臣および後藤斎、高井美穂の両政務官の5名を指す。
 - (2) 教員採用対策誌『月刊「教職課程」』（協同出版）は、「教員養成6年制への展望」を特集し、渡邊あや「フィンランドの教員養成」（2010年2月号、pp. 113～115）、八尾坂修「アメリカに見る我が国の教員養成6年制への可能性」（2010年3月号、pp. 129～131）の論考を掲載した。また、「協同出版セミナー『どうなる教員養成6年制—教員の資質向上の決めてになるのか—』」のセミナー（2010年2月23日、経団連会館）で開催された。小池も「私学を支える『髄』、それは教師力」（『月刊高校教育』2010年3月号、学事出版、pp. 98～101）で、私学教員の養成を中心に、教員養成の充実を論じた。
 - (3) 唐澤富太郎『教師の歴史—教師の生活と倫理』、創文社、1955、pp. 55～56。
 - (4) 新田次郎『聖職の碑』、講談社文庫、1980。1913年に木曾駒ヶ岳集団登山で起きた、長野県中箕輪高等学校の遭難事件を題材とし、校長をはじめとする教師たちの姿を描いた作品。
 - (5) 学校教育法では、四年制大学に短期大学、大学院を含めて「大学」という括りで捉えている。また、大学以外の指定教員養成機関でも教員養成教育が認められ、免許状取得が可能である。
 - (6) 文部科学省「中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第31回）議事録・参考資料3」による。この部会は、2005年4月22日に開催された。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/s05071301.htm)
 - (7) 上越教育大学、兵庫教育大学、鳴門教育大学（鳴門は1981年の開学）の3大学・大学院が設立された。
 - (8) 麻生誠「新構想教員養成大学院についての回顧と感想」、中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（第27回）議事録・配付資料3による。この部会は、2004年12月17日に開催された。なお、文中の[前]は、小池が補ったものである。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/gijiroku/s05012701/002.htm)
 - (9) 文部科学大臣によって、2008年3月28日に告示され、2012年度から施行される。
 - (10) 1997年7月に提出された答申。教育職員養成審議会は2001年の中央省庁再編に伴い、中央教育審議会（中教審）に統合された。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm)
- 榊達雄・酒井博世・笠井尚編著『現代教育と教師』、大学教育出版、2006。
- 久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティー教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』、勁草書房、2009。

（こいけ としお 総合教育センター）